

## **LA AUTOBIOGRAFÍA EDUCATIVA: FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PROFESIONALIDAD REFLEXIVA.**

DR. JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)  
[monteagu@hotmail.com](mailto:monteagu@hotmail.com)

(Capítulo de libro, publicado en español en : D. Z. Moraes y R. S. G. Lugli (Eds.) (2010). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (Auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica Editora, 2010, 69-85.

### **ENTRADA.**

Quiero comenzar recordando a Isabel López Górriz, muerta de manera repentina el 18 de enero de 2009, hace ya año y medio. Isabel fue maestra de la escuela primaria, educadora de adultos, profesora universitaria e investigadora. Su trabajo ha sido una fuente de inspiración para muchos de los que estuvimos cerca de ella. Una educadora visionaria y comprometida. Una persona que promovía el cambio real y profundo de las personas y de los grupos. Me siento en deuda con su legado, basado en la exigencia, el cuestionamiento, la apertura y el pluralismo. Las personas que la trataron durante los CIPA anteriores conocieron su generosidad, capacidad de diálogo y profesionalidad.

Inicié mi interés hacia las metodologías cualitativas y las historias de vida a mediados de los años noventa. En los años posteriores, y sobre todo a partir de 2001, me he dedicado de manera intensa a las historias de vida, mientras realizaba estancias de investigación en el extranjero y mejoraba mi conocimiento de idiomas. A partir de 2002 he trabajado las autobiografías educativas con estudiantes de Pedagogía en un contexto universitario. Más de 1.500 estudiantes universitarios han escrito su autobiografía educativa bajo mi supervisión. Además, he realizado seminarios de historias de vida con educadores interculturales y educadores de adultos. Mis estancias en el extranjero, con colegas como Jean-Louis Le Grand (París, Francia), Linden West (Canterbury, Inglaterra), Laura Formenti (Milano, Italia) y Barbara Merrill (Warwick/Coventry, Inglaterra) han ampliado mis perspectivas, tanto en el perfeccionamiento de otras lenguas como en el conocimiento de experiencias de formación y de investigaciones basadas en metodologías biográficas. En este itinerario auto-eco-formativo –a la vez interdisciplinar, interlingüístico, internacional e intercultural-, mi asistencia en 2008 al anterior CIPA III supuso un momento intenso y novedoso. La energía brasileña, hecha a la vez de pasión y de rigor -yo creo que esto llama mucho la atención a algunos europeos: el hecho de que se pueda ser apasionado y, al mismo tiempo, riguroso-, se me mostró de una manera directa, inmediata, irrenunciable. Fue entonces cuando comprendí la referencia de Josso (en Souza, 2008, 8) a Brasil como “une des belles et majestueuses neufs qui naviguent à haute vitesse vers *l'invention du présent et du futur* de notre humanité”.

### **AUTOBIOGRAFÍA Y FORMACIÓN.**

La conciencia de la Modernidad está asociada al desarrollo progresivo de la autobiografía y de la escritura autobiográfica. Lo que hicieron los sociólogos de Chicago y los antropólogos que comenzaron a trabajar con métodos biográficos fue validar científicamente este tipo de documentos, los llamados documentos personales, que fueron juzgados como el material sociológico más relevante. Las historias de vida fueron empleadas en la investigación social, en bastantes ocasiones en un ambiente académico hostil, caracterizado por el dominio del

positivismo y del estructural-funcionalismo. Sólo a partir de finales de los 70 y comienzos de los 80 encontramos un uso de los enfoques autobiográficos en el ámbito educativo.

El uso de los métodos autobiográficos como instrumento idóneo para explorar las experiencias de aprendizaje formal e informal se inicia en los años 80, en paralelo al llamado giro lingüístico, cultural, narrativo y biográfico, coincidente con la crisis de las grandes narrativas, las ideologías dominantes y las teorías sociales clásicas (como el positivismo, el funcional-estructuralismo, el marxismo y la ideología tecnocientífica). En materias como la sociología (D. Bertaux, K. Plummer, N. Denzin), la historia oral (P. Thompson), la antropología (C. Geertz), la filosofía (P. Ricoeur), la psicología (J. Bruner) y la pedagogía (I. Goodson, G. Pineau), los relatos de vida y las narrativas adquieren mayor legitimidad académica. Esto favoreció la emergencia de modelos biográficos de investigación, formación e intervención, basados en un enfoque hermenéutico y en un modelo democrático de formación e investigación (González Monteagudo, 2008).

En este ambiente cultural y científico de los años 80 y comienzos de los 90 tenemos que situar las contribuciones anglosajonas sobre los educadores, en las cuales identifiqué en un trabajo anterior (González Monteagudo, 1996b) los siguientes enfoques biográficos en la investigación sobre los docentes: a) el ciclo vital, las fases de la carrera docente y las teorías del desarrollo adulto (Fales, Huberman, Oja); b) los estudios de I. Goodson sobre la vida y el trabajo de los docentes; c) los trabajos R. Butt y colaboradores sobre autobiografía colaborativa y desarrollo profesional; d) las investigaciones relativas al impacto de la vida personal del profesor sobre su rol profesional (Pajak y Blase); e) las contribuciones de Knowles en torno a las influencias biográficas sobre el rol docente; f) los estudios de los etnógrafos interaccionistas británicos (Woods, Sikes, Measor) relativos a las carreras de los enseñantes; g) los usos de los diarios como herramienta para promover el desarrollo profesional docente (Holly y McLoughlin, Zabalza). Todos estos trabajos se llevaron a cabo desde metodologías cualitativas, como una prolongación de los estudios etnográficos sobre los educadores desarrollados anteriormente (Butt et al., 1992; Goodson, 1992; Goodson y Sikes, 2001). Por razones históricas y culturales, estas aportaciones son poco conocidas en Brasil, y creo que han influido poco los trabajos brasileños en este campo. En estas aportaciones anglosajonas encontramos ya la exploración fenomenológica de la experiencia vivida y de la temporalidad, el énfasis en la colaboración entre investigador y docentes –el trabajo *con* los profesores, no sólo *sobre* los profesores- y la búsqueda de modelos democráticos de desarrollo profesional, en algunos casos cercanos a la investigación-acción. Butt et al. (1992) concluyen que el conocimiento del profesor y su desarrollo están influidos por la historia de la vida personal, las experiencias en la enseñanza y las experiencias del profesor durante su propia escolaridad. Para un desarrollo profesional óptimo, el profesor debe conocerse a sí mismo y captar en profundidad su estilo personal y profesional.

Las contribuciones francófonas de los miembros de la ASIHVIF (Pineau, 2000; Pineau y Marie-Michèle, 1983; Pineau y Le Grand, 1996; Josso, 1991; Dominicé, 2000 y 2002) se centran en la educación de adultos. El libro de Pineau de 1983 (en colaboración con Marie-Michele) fue una aportación sugestiva e innovadora. En esta obra, Pineau trabaja los conceptos de autoformación y de historias de vida, hasta entonces concebidos como ámbitos no relacionados, y plantea la necesidad de desarrollar la educación de adultos a partir del uso de las historias de vida como instrumento de investigación y de formación, y esto afectaría por igual al investigador, al educador y a los adultos en formación. Criticando el subjetivismo, el individualismo y el liberalismo, Pineau concibe la autoformación como apropiación de la propia formación por parte del adulto, en una perspectiva emancipatoria y crítica. El empleo

de las historias de vida en la educación de adultos posibilita un enfoque experiencial y democrático, unificador de la investigación y de la formación, que concibe al investigador y al actor como colaboradores, en una relación horizontal y no jerárquica. La historia de vida se entiende como una modalidad de autoformación: "La autoformación necesita democratizar y apoyar el ejercicio de este instrumento [la autobiografía] utilizado hasta el momento actual de forma casi exclusiva por las élites de la cultura docta" (Pineau y Marie-Michèle, 1983, 187-188). Los modelos de investigación propuestos son cualitativos, pluridisciplinarios y colaborativos. Se rechaza explícitamente la separación de las disciplinas y se aboga por una colaboración, en todas las fases y contenidos del proceso, entre formadores, investigadores y adultos en formación. Las aportaciones de los miembros de la ASIHVIF constituyen hoy un legado indispensable para trabajar con historias de vida en la educación formal, la educación de adultos, los procesos de *Validation des acquis de l'expérience* (VAE), el autodidactismo, las comunidades y la vida colectiva, la tercera edad, la marginalidad social, el medio sanitario, la interculturalidad, las migraciones, el testimonio histórico y otros ámbitos.

El trabajo biográfico sobre la experiencia educativa ha sido llevado a cabo, sobre todo, por P. Dominicé y colaboradores en Ginebra (Suiza), tanto en la universidad como en educación de adultos (Dominicé, 2002 y 2002; Josso, 1991; Belkaid, 1999). Las aportaciones de Dominicé en relación con las biografías educativas son importantes y han influido, además del ámbito francófono, a formadores e investigadores del ámbito hispanófono, lusófono y anglófono (la publicación de un libro en inglés ha favorecido el acceso a las audiencias internacionales). Resumo a continuación la propuesta de trabajo de Dominicé. La biografía educativa se suele llevar a cabo en un seminario de carácter voluntario, dirigido a un grupo de unos 75 estudiantes universitarios de psicología y pedagogía, a lo largo de un curso universitario, a razón de una sesión semanal de dos horas durante las 28 semanas del curso universitario. Al frente de la actividad está el profesor, que cuenta con la colaboración de unos 10 ayudantes de enseñanza, animadores de la actividad de los grupos pequeños en que se divide el grupo grande. El objetivo consiste en trabajar la propia biografía educativa, a partir de la oralidad y la escritura, combinando el trabajo individual, de grupo pequeño y de grupo de clase. Los estudiantes preparan una narrativa oral de su biografía educativa, en el marco de los grupos de trabajo. Las narrativas orales son presentadas en el grupo de trabajo, dedicando una hora a la presentación y una hora a la discusión. Posteriormente, los estudiantes preparan la redacción de su biografía educativa, apoyándose en la narrativa oral y en las discusiones y notas que han tomado en el aula. Para favorecer la participación, la implicación y la construcción de sentido por parte de todo el grupo, a cada estudiante se le pide que lea, interprete y comente oralmente la biografía de alguno de los compañeros de su grupo de trabajo. A este comentario sigue la discusión del grupo. Finalmente, se lleva a cabo la evaluación del proceso, que incluye la redacción de un informe individual en el cual debe de explicitarse el conocimiento producido a lo largo del proceso desde la triple perspectiva personal, procedimental y cognitiva. A lo largo de toda la formación, los sujetos *narradores* detentan el control sobre el proceso y el producto de la actividad. La biografía educativa se concibe como autoconocimiento y también como re-construcción de la identidad personal y herramienta para crear nuevos proyectos, en una perspectiva de apertura hacia el futuro (este párrafo y el anterior están basados en: González Monteagudo, 2008, p. 22-25). En el ámbito francófono, existen también otros usos de las historias de vida en contextos de investigación y formación de los profesores. Malet (1998) estudió las cuestiones identitarias en un estudio comparativo de profesores franceses e ingleses. Una modalidad específica de actividad formativa de carácter autobiográfico es el RVP (*Recit de vie professionnelle*), empleado en los seminarios con enseñantes de diferentes niveles educativos (Bliez-Sullerot, 1999; Bliez-Sullerot y Mevel, 2004; Mevel, 1999). En Italia, un grupo de investigadores de la universidad de Milano Bicocca ha llevado a cabo una

importante labor de difusión de la llamada *formazione autobiografica* (Demetrio, 2002 y 2003; Formenti, 1996, 1998, 2002) en diferentes ámbitos: educación de adultos, formación de educadores y trabajadores sociales, escuelas. Este grupo italiano ha promovido una pedagogía de la memoria, centrada en la escritura biográfica, entendida como autoconocimiento y cuidado de sí.

Es indudable que la influencia predominante en Brasil procede del campo francófono, como se evidencia en las contribuciones de colegas extranjeros a las sucesivas ediciones del CIPA y en las publicaciones de los últimos años (Abrahão, 2008; Bragança, 2008; Delory-Momberger y Souza, 2009; Passeggi, 2008; Passeggi y Barbosa, 2008; Souza, 2006a, 2006 b, 2008; Souza y Mignot, 2008). La internacionalización de los paradigmas biográficos es un hecho reciente, aunque todavía queda mucho camino por recorrer para que sea una realidad la comunicación fluida y horizontal, sin jerarquías simbólicas, entre investigadores y formadores de las diferentes áreas geográficas y lingüísticas, como bien se pone de relieve en los diversos congresos, en donde las barreras de la lengua y de la cultura suponen un freno todavía importante. La interdisciplinariedad y la hibridación de enfoques, métodos y usos de las historias de vida también son rasgos importantes del trabajo de los últimos años (Miguel, 1996; Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, Erben, 1998; Plummer, 2001; Roberts, 1998; Usher, 1998; West, Alheit, Andersen y Merrill, 2007).

### **MI PROPUESTA DE AUTOBIOGRAFÍA EDUCATIVA.**

La escritura autobiográfica esta logrando una creciente presencia en los ámbitos de la formación y la investigación. En esta sección me voy a centrar en el comentario de la autobiografía educativa (ABE), una modalidad de escritura autobiográfica que he venido desarrollando a lo largo de los últimos años en un contexto universitario, y que tiene algunos rasgos que la diferencian del método de trabajo desarrollado por los suizos.

La ABE hace posible una exploración del pasado y del presente del autobiógrafo, en el marco de la familia, de la comunidad local y de los contextos institucionales y socioculturales más amplios. Como instrumento de formación, la ABE favorece: el autoconocimiento; la capacidad de análisis del pasado; el establecimiento de relaciones entre la experiencia vivida, el presente y los proyectos de futuro; y la identificación de los factores más importantes condicionantes de la evolución personal y educativa de los autobiógrafos.

A diferencia de las experiencias pioneras de P. Dominicé, mi propuesta de ABE tiene un enfoque más guiado. Al tener que desarrollar mis cursos con un gran número de estudiantes y al no contar con asistentes, he creado esta versión de la ABE para hacer posible el desarrollo de la actividad lo largo de un semestre (quince semanas de clases, una hora y media por semana), es decir, en un corto período de tiempo. Al trabajar durante el semestre en paralelo con cuatro grupos de estudiantes (de unos 60 estudiantes por grupo), y al tener que animar la experiencia en solitario, he dado gran importancia a las orientaciones escritas. He intentado combinar las sesiones grupales, centradas en el trabajo oral, con el trabajo autónomo de los estudiantes, consistente en el desarrollo de la historia de vida educativa, familiar y social. Al final del proceso, cada estudiante habrá producido dos documentos escritos: un relato autobiográfico y un análisis de ese relato.

Me parece importante señalar que, siguiendo el modelo francófono de la ASIHVIF, cuando trabajamos con enfoques autobiográficos en actividades formativas obligatorias para los estudiantes, es preciso ofrecer otras alternativas de trabajo, de manera que el estudiante o el adulto en formación siempre tenga la opción de decidir si desea, o no, implicarse en la

escritura de su propia autobiografía. Esto me parece una solución razonable, a medio camino entre estas dos posturas extremas: de una parte, limitar las experiencias autobiográficas a los seminarios y cursos elegidos libremente; de otra parte, impedir que los estudiantes se sientan obligados a implicarse en una experiencia formativa con una profunda dimensión personal y afectiva. Esto forma parte de la problemática ética de las historias de vida en formación. También es importante garantizar la privacidad, el anonimato y el derecho a la autoría, lo que excluye el uso de las historias sin el visto bueno de los autores.

La ABE es un instrumento idóneo para explorar las raíces profundas de los aprendizajes realizados a lo largo de la vida. El árbol genealógico, el análisis del grupo familiar, el comentario sobre el medio local, la línea de vida, el escudo o blasón personal y las narrativas de aprendizaje en diversos contextos (familia y pareja, escuela, grupo de pares y de amigos, asociacionismo, tecnologías de la información y la comunicación, ocio, mundo del trabajo) son algunas de las cuestiones propuestas como hilos conductores de la autobiografía escrita. Estas temáticas se ofrecen como posibilidades de trabajo, nunca como puntos a abordar de manera necesaria (sobre el procedimiento de realización de la ABE, véase: González Monteagudo, 2006).

A pesar del marco institucional universitario, la experiencia de la ABE creo que ha sabido conservar la espontaneidad, creatividad y libertad inherentes a las actividades formativas profundas y experienciales, aquellas que hacen posible el progreso en el autoconocimiento y el desarrollo de los participantes. En este sentido, la ABE tiene un formato muy abierto, y esto creo que constituye una de las razones importantes de la riqueza y de la fuerza de esta actividad formativa. La ABE no tiene un objetivo específico profesional como punto de partida. Pero ayuda a los estudiantes a explicitar sus modelos y paradigmas personales en relación con el conocimiento, el *rapport au savoir*, las representaciones, las relaciones interpersonales (incluidas las específicamente educativas y formativas) y los valores educativos (Dewey, 1989; Bézille y Courtois, 2006; González Monteagudo, 1996a).

La intensa implicación personal, favorecida por las sesiones grupales centradas en la oralidad, promueve una apropiación de la experiencia. Esta apropiación se trabaja de manera específica en las fases finales de la actividad, cuando solicito a los estudiantes que releen el texto autobiográfico producido y emprendan el difícil trabajo de someterlo a un análisis crítico. Los estudiantes van descubriendo que no sólo son capaces de escribir su historia de vida –cuestión de la que muchos dudaban al iniciarse la experiencia– sino que, además, pueden convertirse en hermeneutas de su propia escritura y, por ende, de su propia vida. La transición entre el relato autobiográfico y el análisis escrito del relato señala el momento auténticamente formativo de la ABE. Los estudiantes sitúan mejor su propia historia, entendida como itinerario personal y como desarrollo que sólo se puede comprender cabalmente en el marco de los contextos familiares, educativos y socioculturales más amplios. Creo que este esfuerzo de comprensión de las relaciones entre desarrollo individual y contextos del desarrollo promueve la construcción de una teoría por parte de los educandos. Esta teorización, que resulta muy desigual, en función de las capacidades de los diferentes estudiantes, intenta aportar una contribución al problema más difícil que se despliega con esta actividad. Me refiero a la construcción de una teoría personal que dé cuenta de las relaciones entre biografía personal, contextos de desarrollo de nivel intermedio (familia, escuela y medio comunitario) y ámbitos socioculturales más amplios. En la intersección de estos tres vértices (biografía como nivel micro; contextos próximos como nivel meso; y contextos globales como nivel macro) creo que se encuentra el principio formativo y reflexivo más decisivo de la ABE.

Ahora sí se puede comprender mejor en qué sentido entiendo la ABE como una herramienta que favorece la reflexividad crítica y la profesionalidad en contextos sociales y educativos. La ABE entrena las destrezas de observación, investigación y documentación. La recogida de materiales y documentos biográficos es una tarea apasionante, que tiene los límites que se marcan los propios estudiantes. Las microentrevistas realizadas a los familiares y educadores cercanos inician en procesos investigativos breves, sencillos y motivadores. Esto constituye una importante dimensión metodológica de la ABE. Los estudiantes se hacen más maduros recogiendo, organizando y analizando materiales biográficos. La iniciación experiencial llevada a cabo con este trabajo de campo en el ámbito familiar y local aumenta el interés y la comprensión hacia las cuestiones éticas (privacidad, respeto de los informantes, dinámica de los secretos, fidelidad a los testimonios), los procedimientos del trabajo de campo (diseño de instrumentos, problemas en la recogida de datos, triangulación de técnicas y de datos) y los problemas hermenéuticos derivados del análisis de la experiencia vivida (implicación del estudiante que investiga y se documenta, diversidad de perspectivas, dificultades de la escritura en historias de vida, variedad de audiencias de los relatos producidos, utilidad del análisis para la construcción de una teoría educativa personal). La ABE constituye un camino fácil para provocar el debate sobre la cultura, la educación, las nuevas tecnologías, la identidad personal y colectiva, los valores, los contenidos y los métodos pedagógicos.

El trabajo en investigación y formación con la experiencia vivida es relativamente reciente. Las tradiciones filosóficas de la metafísica, del racionalismo y del experimentalismo han despreciado o marginado la experiencia humana, y esto ha tenido consecuencias importantes en la formación. Sólo con el pragmatismo, el historicismo y la fenomenología, la experiencia se ha convertido en una cuestión importante y abordable. La realidad de la experiencia humana vivida, lo que Dilthey llamaba la plena y no mutilada experiencia, ha recibido una importante legitimidad en las últimas décadas. Al igual que el historicismo de Dilthey, la fenomenología ha otorgado un valor importante a la experiencia. El movimiento fenomenológico, fundado por Husserl, también se caracteriza por su tendencia hacia lo concreto. Husserl propone la descripción de los fenómenos que se presentan a la conciencia, descripción que debe llevarse a cabo una vez realizada la llamada reducción fenomenológica ("epoche"); esto es, una vez que se ha colocado entre paréntesis la "actitud natural", es decir, nuestras convicciones filosóficas, los resultados de las ciencias y las creencias de sentido común que nos obligan a creer en la existencia de un mundo de cosas. Sólo así es posible describir los modos típicos en que las cosas y los hechos se presentan ante la conciencia. Para Husserl, la primera condición para reencauzar la crisis de las ciencias europeas consiste en recuperar el mundo de la vida, ignorado por el mundo objetivo constitutivo de las ciencias europeas de los últimos siglos. Según Husserl, hay que substituir lo categorial (es decir, las categorías científicas) por lo precategorial, esto es, por lo concreto, por el mundo de la vida (González Monteagudo, 1996a, cap. 2). La escritura autobiográfica permite un aprendizaje experiencial profundo, centrado en todo ese mundo precategorial que funda y hace posible el lenguaje y los conceptos. La objetivación del pasado y de los eventos ocurridos se combina con la rememoración subjetiva de la experiencia, que el autobiógrafo reconfigura y se reapropia durante el proceso de la reflexión, de la escritura y del trabajo oral en grupo.

La educación formal suele tener un fuerte componente cognitivo y racional. Las dimensiones emocionales y afectivas tradicionalmente han sido marginadas del proceso educativo. En este sentido, el trabajo formativo con enfoque autobiográfico tiene una importante componente emocional. Los participantes experimentan sentimientos intensos y con frecuencia completamente inesperados. La evocación de un objeto, por ejemplo, puede llegar a provocar un estado de fuerte emocionalidad. Pueden aparecer emociones como la rabia, la tristeza, la

alegría y el odio, pero también alteraciones físicas, como el llanto o la respiración agitada. En estos momentos advertimos que estamos trabajando dimensiones profundas de las vidas de las personas y de los grupos, y que los procesos desencadenados van a implicar cambios en las percepciones, deseos, actividades y proyectos de los participantes. La ABE ayuda a comprender mejor la vida personal, pero también la vida interpersonal, la vida que desarrollamos con los otros (familia, pareja, hijos, grupos de todo tipo). La reflexión y escritura autobiográficas desarrollan nuevos puntos de vistas sobre nuestros conflictos y los modos de enfrentarlos de manera más auténtica y sana. Esto implica en muchas ocasiones un trabajo de transformación y reconfiguración de la identidad personal. Aunque la ABE no tiene un objetivo terapéutico explícito, he podido comprobar que la actividad desencadena cambios personales profundos, que a veces llevan a resolver problemas personales de los estudiantes. Es indudable que existe una dimensión curativa y terapéutica en la ABE. Espero que estas aportaciones puedan ser útiles, en alguna medida, para profundizar el conocimiento mutuo en este congreso, y también para sensibilizar a un mayor número de investigadores y formadores sobre la enorme potencialidad transformadora, personal y colectiva, de las metodologías autobiográficas.

## BIBLIOGRAFÍA.

- ABRAHÃO, Maria H. M. B. Le recit autobiographique. Temps et dimensions de l'invention de soi. In: SOUZA, Elizeu C. de (Org.). *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*. Paris : L'Harmattan, p. 129-150, 2008.
- BELKAID, Malika. Formation des enseignants et (auto)biographie éducative. *Spirale. Revue de recherches en éducation* (Université Lille 3), 24, p. 15-29, 1999.
- BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 1997.
- BÉZILLE, Hélène; COURTOIS, Bernadette (Orgs.). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale, 2006.
- BLIEZ-SULLEROT, Nicole. De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. *Spirale. Revue de recherches en éducation* (Université Lille 3), 24, p. 77-102, 1999.
- BLIEZ-SULLEROT, Nicole; MEVEL, Yannick. *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris: L'Harmattan, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio (Org.). *Profissão professor. O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUCS, 2002.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BRAGANÇA, Inês F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu C. de; MIGNOT, Ana C. V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet e FAPERJ, p. 65-88, 2008.
- BRANDÃO, Vera M. A. T. *Labirintos da memória: Quem sou?* São Paulo: Paulus, 2008.
- BRUNER, Jerome. *Actos de significado*. Madrid : Alianza, 1991.
- BUTT, Robert L. et al. Collaborative Autobiography & Teachers' Voice, in I.F. Goodson (Ed.): *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University, p. 51-98, 1992.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biographie et éducation*. Paris: Anthropos, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, Christine; SOUZA, Elizeu C. de (Orgs.). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris : Téraèdre, 2009.
- DEMETRIO, Demetrio. *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi, 2002.
- DEMETRIO, Demetrio. *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza, 2003.
- DEWEY, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid : Paidós, 1989.

- DOMINICÉ, Pierre. *Learning from our lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- ERBEN, Michael (Org.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, 1998.
- FORMENTI, Laura. La storia che educa : contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. *Adulità*, 4, p. 83-100, 1996.
- FORMENTI, Laura. *La formazione autobiografica*. Milano : Guerini Studio, 1998.
- FORMENTI, Laura. *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. Cinisello Balsamo (MI) : San Paolo, 2002.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. *Vida cotidiana y profesión docente. Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1996a.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Revista Aula Abierta* (Universidad de Oviedo), 68, p. 63-85, 1996b.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Teachers' Research Using the Biographical Method. Contributions and Reflections on Two Case Studies. In: WEBER, Kirsten (Org.). *Lifelong Learning and Experience*. Roskilde (Denmark): University of Roskilde & The Danish Research Academy, vol. 1, p. 367-392, 2000.
- GONZALEZ MONTEAGUDO, José. Autobiografia educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni. In. FORMENTI, Laura (Org.), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano : Unicopli, p. 201-214, 2006.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Approches non francophones des Histoires de vie en Europe (Note de synthèse). *Pratiques de formation / Analyses*, 55, p. 9-83, 2008 [<http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/55notesynthese.pdf>].
- GOODSON, Ivor F. (Org.). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University, 1992.
- GOODSON, Ivor F.; SIKES, Pat. *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Lausana (Suiza): L'Age d'Homme, 1991.
- MALET, Régis. *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- MEVEL, Yannick. Définitions et exemples d'utilisation du récit de vie professionnelle en formation d'enseignants. *Spirale. Revue de recherches en éducation* (Université Lille 3), 24, p. 103-127, 1999.
- MIGUEL, Jesús M. de. *Auto/bio/grafías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.
- MITCHELL, Claudia; WEBER, Sandra ; O'REILLY-SCANLON, Kathleen (Orgs.). *Just who do we Think we are ? Methodologies for Autobiography and Self-study in Teaching*. London : Routledge Falmer, 2005.
- NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PARKER, Zoë. PhD Students and the Auto/Biographies of their Learning. In: ERBEN, Michael (Org.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, p. 116-129, 1998.
- PASSEGGI, Maria da C. La médiation biographique dans la formation des enseignants. L'expérience du mémorial autobiographique. In : SOUZA, Elizeu C. de (Org.). *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*. Paris : L'Harmattan, p. 165-179, 2008.
- PASSEGGI, Maria da C. Le 'mémorial de formation' : parcours de vie et symbolisation du travail biographique. In : DELORY-MOMBERGER, Christine ; SOUZA , Elizeu C. de (Orgs.). *Parcours de vie, apprentissage et formation*. Paris : Téraèdre, p. 49-62, 2009.



PASSEGGI, Maria da C. ; BARBOSA, Tatiana M. N. A (re)invenção de si na formação docente. In SOUZA, Elizeu C. de; MIGNOT, Ana C. V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet e FAPERJ, p. 147-167, 2008.

PENEFF, Jacques. *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin, 1990.

PINEAU, Gaston. *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos, 2000.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHÈLE. *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal: Éditions Saint-Martin, 1983.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de vie*. Paris: PUF, 1996.

PINTO, Vera L. X.; PASSEGGI, Maria da C.; CABELLO MARTÍNEZ, María Josefa. Manger, se souvenir, apprendre et enseigner. In: SOUZA, Elizeu C. de (Org.). *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*. Paris : L'Harmattan, p. 203-221, 2008.

PLUMMER, Ken. *Documents of Life 2*. London: George Allen & Unwin, 2001.

ROBERTS, Brian. An Auto/Biographical Account of Educational Experience. In: ERBEN, Michael (Org.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, p. 103-115, 1998.

SOUZA, Elizeu. C. de. *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro/Natal: DP&A / UNEB, 2006a.

SOUZA, Elizeu. C. de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: Pesquisa e ensino*. Porto Alegre / Salvador: EDUPUCRS / EDUNEB, 2006b.

SOUZA, Elizeu C. de (Org.). *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*. Paris : L'Harmattan, 2008.

SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria H. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu C. de; MIGNOT, Ana C. V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet e FAPERJ, 2008.

USHER, Robin. The Story of the Self: Education, Experience and Autobiography. In: ERBEN, Michael (Org.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, p. 18-31, 1998.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999.

WEST, Linden; ALHEIT, Peter; ANDERSEN, A.S.; MERRILL, Barbara (Orgs.). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Universidad de Santiago, 1988.